

# АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ТРЕНИРОВОЧНОЕ ЗАДАНИЕ» В СТРУКТУРНО–ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ: В СОПОСТАВЛЕНИИ С КАТЕГОРИЯМИ «НАГРУЗКА» и «УПРАЖНЕНИЕ»

**Г.Н. Германов**

Воронежский государственный архитектурно–строительный  
университет, Воронеж, Россия, [genchay@mail.ru](mailto:genchay@mail.ru)

**Введение.** Современные научно–теоретические представления о сущности тренировочных заданий, как исходном элементе структуры спортивно–педагогического процесса, актуализировались в связи с технологическим рассмотрением вопросов модельно–целевого и блокового построения тренировочного процесса юных и квалифицированных спортсменов (Д.А. Аросьев, 1968; В.П. Попов, 1982; В.Г. Алабин, 1986, 1996; В.В. Гожин, 1998; В.П. Черкашин, 2001; А.С. Белов, 1972; Б.А. Подливаев, 1975; С.Г. Бабуджян, 1978; С.А. Гукасян, 1982; Б.В. Шмонин, 1986; Ю.В. Никонov, 1988; А.Н. Пархоменко, 1988; Ю.А. Смертин, 1991; В.Э. Цандыков, 1993; И.Б. Иванова, 1994; О.Е. Ушакова, 1998; Г.В. Бугаев, 1998; М.В. Леньшина, 1999; А.П. Съедугин, 2000; Н.Н. Безносков, 2002; Ю.А. Купцов, 2002; В.Ф. Пилипко, 2003; Е.В. Калашникова, 2003; Е.В. Готовцев, 2004; В.В. Павлов, 2006; С.М. Журід, 2007; В.К. Апанасенко, 2011; Б.Ф. Вашляев, 2011 и др.).

Ряд исследователей утверждают *ДЗ* как малую форму организации учебно–педагогического процесса в физической культуре различных возрастных групп, придают им значение конструирующей основы целостного процесса, включают в структурные составляющие более крупных единиц учебной деятельности (В.В. Соловцов, 1987; С.С. Огородников, 1988; И.И. Степанченко, 1989; С.И. Шаблыко, 1991; С.І. Марченко, 2003; Л.В. Мосійчук, 2004; А.А. Помазан, 2004, 2005; М.Е. Злобина, 2009; И.В. Машошина, 2010). Вместе с тем, понимание сущности *ДЗ* многими методистами и практиками физической культуры ограничивается на уровне трактовки *домашнее*

*задание*<sup>1</sup>, исполняемого действия в условиях самостоятельной работы. Другие же представляют форму организации физической активности занимающихся на уроках физкультуры в средней и высшей школе в виде *заданий по станциям* в системе круговой тренировки.

**Результаты теоретического исследования.** Термин «тренировочное задание» получил широкое распространение в практической и методической деятельности специалистов, тренеров, педагогов, учителей. Понимание задания в практике воспринимается как атрибут распорядительной деятельности тренера, где разговорно–обиходный стиль употребления данного термина трактует его как назначение, исполнение, повеление, как данность, заданное действие. В словарной статье в толковых словарях Ожегова, Ушакова, Ефремовой, задание трактуется как «то, что назначено для выполнения», «процесс действия по знач. гл.: задавать; результат такого действия»; «возложенная на кого–то задача, поставленная цель», «упражнение, урок» и другие толкования. Различают синонимы: двигательное задание, учебное задание, домашнее задание, тестовое задание и другие.

Многие исследователи отождествляют *ТЗ* с *нагрузкой*. Несмотря на очевидность различий в понимании терминов «тренировочное задание» и «тренировочная нагрузка», поскольку различие диктуется рассмотрением этих терминов в значениях форма и функция, в работах по теоретическому обоснованию методологических подходов к построению спортивной тренировки наблюдается их явное отождествление, и это видится даже в таких солидных публикациях, как работы Ю.В. Верхошанского (1985, 1988), А.Н. Воробьева (1989), В.К. Бальсевича (2009), В.Б. Иссурина (2010) и других.

А.Н. Воробьев [7] полагает, что в структурной организации тренировочного процесса системообразующим фактором должна выступить тренировочная нагрузка. По мнению автора, именно она определяет целевую упорядоченность двигательной деятельности спортсменов, обуславливает закономерности адаптации организма тренирующихся атлетов, задает характер построения спортивной тренировки, формирует ее целостность и утверждает непрерывность процесса подготовки, а вместе с тем выражает дискретность, точечность, дробность его первичных образований.

В.Б. Иссурин [12] «необходимым условием эффективной организации спортивно–педагогического процесса считает дифференциацию тренировок по типу решаемых задач, а вместе с тем по соотношению цели и нагрузки. Для блокового построения тренировочного процесса характерен акцент на *ключевых тренировках*; главный значимый элемент тренировки называется *ключевым упражнением*; в некоторых моментах ключевое действие часто представляет собой не упражнение, а специфическое задание, т.е. *ключевое задание – это самая важная рабочая нагрузка*». Отождествление формы и функции в деятельностном процессе, которую допустили авторы, где тренировочная нагрузка предстает и как форма организации тренировочного процесса, и как функция развития систем организма, явились недостатками альтернативных и, несомненно, прогрессивных концепции построения спортивной тренировки.

Д.А. Аросьев [2], В.П. Попов [16], В.Г. Алабин [1] поясняют, что сами по себе упражняемость и отдых выступают как обособленные, изолированные явления, не увязанные интегрирующим фактором. Несмотря на то, что тренеру проще оперировать терминами объем и интенсивность нагрузки, они порой не имеют определяющего отношения к ряду моментов конкретной структуры тренировки. И это естественно, поскольку для законченного восприятия сложного явления, каким является порядок структурно–функциональной организации спортивно–педагогического процесса, необходимо представлять и исследовать конструкции двигательной деятельности как бы «в собранном виде». Вот именно здесь должна проявиться интеграция компонентов, когда такие характеристики как длительность и интенсивность упражнений, интервалы отдыха, будучи объединены в единую конструкцию, предстают в синтезированной форме как *ТЗ*, в котором нагрузка и отдых приобретают действенный смысл тогда, когда связываются педагогической целью по достижению программируемого сдвига или должного функционального отклика в ответ на заданные условия действия.

Как видно из ряда работ [4], в теоретической литературе, и тем более в методических разработках, термин «задание» часто заменяется термином «упражнение». При этом создается впечатление, что различие заключается только в терминологической разнице данных понятий, когда разграничение дается либо применительно к учению преподавателя, учителя, тренера («дать зада-

---

<sup>1</sup> Здесь и далее выделение курсивом в тексте – авторский прием, подчеркивающий значение выделенного термина или фразы. При упоминании термина «тренировочное задание» подразумеваются его синонимы «двигательное/ учебное задание»; условное обозначение *ТЗ(ДЗ)*. – Прим. авт. GG.

ние»), либо с позиций обучающегося («выполнить упражнение»). Несмотря на то, что в отечественной научно-методической литературе существует понятийная дубликация терминов «задание» и «упражнение», поскольку они часто используются в виде синонимов, налицо узкое и широкое восприятие каждой из категорий.

В первую очередь, упражнение как функциональная единица учебной деятельности практически всегда превалирует над упражнением как структурной единицей учебного материала, и это следует признавать всегда, в том числе, когда упражнение рассматривается как ординарный количественный элемент программы, как базовая составляющая содержания задания. С другой стороны, узкое восприятие «задания» приводит к тому, что оно часто отождествляется с пониманием его в виде «действия, решения, исполнения». Таким образом, разнородные по своей сути элементы учебного и тренировочного процесса связываются единым смыслом.

А.В. Рогатин [17], разграничивая понятия «упражнение» и «задание», пишет, что формальное отличие «упражнения» от «задания» представлено пониманием упражнения как одноактного приема двигательной активности, поскольку наличие других компонентов, структурирующих задание, и в первую очередь связанных с результирующим целеполаганием, отсутствует. А если таковые и присутствуют, то их наличие определяется, прежде всего, образовательными намерениями; если цель упражнения и формулируется, то она, как правило, несет дидактическое выражение (обучить основам техники, освоить ведущий элемент движения, предупредить возникновение ошибок и т.п.). Поскольку упражнение выстраивается в соответствии с дидактическими задачами, и внесение коррекций в его выполнение порой ограничено, задание становится более гибким и динамичным в управлении, и за счет наличных изменений инструкций или условий его выполнения, делает возможность выполнения упражнения максимально эффективным и достигаемым. В то же время упражнение может приблизиться к заданию, если оно содержит элементы усложнения тренируемого действия, несет развернутые инструкции и требует определенных условий реализации, которые нацелены на достижение определенного результата.

Таким образом, специалисты и практики едины в том, что отдельное выполненное упражнение не приводит к решению поставленной двигательной задачи, даже по отношению к частной промежуточной цели. Лишь системное, многократное повторение, т.н. «упражняемость» дают конечный эффект, поэтому упражнения объединяют в системы, подсистемы, комплексы, представляют в виде различных структур и конструкций.

В.В. Гожин [9], выполнив структурно-содержательный анализ категории «*двигательное задание*», определил требования к его построению. Эти требования можно свести к трем основным элементам: *цель*, явная или неявная, определяющая состояние, которого необходимо достичь в результате выполнения двигательного действия; *условия*, которые способствуют или препятствуют достижению поставленной цели; точные *инструкции*, касающиеся выполняемых двигательных действий. Типичной характерной чертой тренировочного задания, как указывает автор, является его *стандартизация*. Ученый связывает конструктивные черты ТЗ с фактом *должного эффекта*, когда назначенное задание приводит к достижению не любого, а определенного, необходимого результата. По мнению автора, задание указывает собой нечто должное, предписанное, содержит в себе требования, которые необходимо соблюсти, в противном случае оно не будет выполнено.

Б.В. Вашляев [5] отмечает, что дальнейшее развитие теории спорта должно идти по пути обоснования методологии конструирования тренирующих воздействий – это процесс разработки двигательных заданий спортсмену, предусматривающий конвергенцию теорий и научно-методических подходов из смежных областей знаний, где важная роль отводится уточнению терминов и понятий, преодолению дихотомии биологического и социального в разработке двигательных заданий. Автор выделяет принципиальные установки к восприятию двигательных заданий, такие как культуросообразность, природосообразность двигательных заданий, подчинение двигательных заданий спортсмена формированию соревновательного стереотипа, адекватность параметров спортивных и двигательных действий желаемым тренировочным эффектам и спортивным результатам. Таким образом, заключает автор, в разработке теории двигательных заданий возрастает значимость междисциплинарной методологии исследований и обмен знаниями из различных научных дисциплин.

Рассматривая физкультурно-спортивную деятельность как часть педагогической деятельности, мы с неизбежностью должны обратить внимание на знания по интересующей нас теме в области психологии и педагогики. Продуктивная интеграция понятий и категорий в сфере дидактики, психологии и физической культуры, конечно, не сводится лишь к простому перенесению терминов. Эффективность их использования зависит в конечном итоге от того, насколько корректно в науч-

ном отношении ассимилируются концепции, лежащие в основе общих категорий, насколько аккуратно и творчески они «состыковываются» с конкретным содержанием специальной отрасли знаний. Экстраполировав многие закономерные соотношения в организации и построении заданий, осуществив конверсию многих научных положений дидактики на спорт и физическое воспитание, мы смогли выйти на новый уровень проблемности рассматриваемой темы.

В отечественной дидактике «задание» рассматривается как центральная категория в числе дефиниций, которые составляют основу понятийного аппарата теории воспитания, обучения и образования человека, и широко используются в педагогическом процессе. Если рассмотреть формулировки с позиций структурных основ учебного задания, можно обнаружить, что упор в них сделан на деятельностном и результативном аспектах, поскольку субъекту предписывается совершить действие, получить некоторый результат.

Первый структурный компонент любого задания при предписании совершить определенное действие – это требование найти искомый результат, или цель задания. Второй структурный компонент задания – это исходные данные, или условия задания. Искомое находится в определенной зависимости от данного, что выражается системой причинно–следственных связей, и это требует установления оптимального отношения между искомым и данным, т.е. нахождения причинного единства. Третьим компонентом задания в процессуальном аспекте будет реализация отношения между данным и искомым, т.е. поиск способа решения, нахождение операций, составляющих процесс решения, осуществление этих операций, выполнение конкретного действия. В целом, задание на уровне педагогической действительности сочетает в себе содержательный и процессуальный компоненты. А вместе с тем, отметим и ценностный аспект природы задания, поскольку задание – это одна из форм воплощения содержания образования, это есть некоторая данность, результат человеческой деятельности, имеющий ценностное значение для него.

В своем исследовании А.И. Уман [18] подчеркивает, что учебное задание – образование полиструктурное, функциональное. Необходимо рассматривать вопросы организации заданий в системе целостности и дискретности учебного процесса, в вертикальном и горизонтальном построении, классифицировать учебные задания по рангам, следовать задачам укрупнения, интеграции, замещения, а вместе с тем составления модулей и блоков заданий. Способ структурирования заданий мелкими или укрупненными единицами оказывает воздействие на следующие характеристики в организации заданий: строение задания; упорядоченность заданий в блоке, т.е. состав и последовательность заданий; упорядоченность блоков заданий в линейной совокупности, т.е. состав, количество и последовательность блоков. Тем самым А.И. Уман, выделяя и раскрывая понятие организации заданий, определяет первичные единицы в структурировании педагогического процесса – отдельное задание, блок заданий, линейная совокупность блоков заданий в рамках урочных форм и микроциклов.

Определяя содержание и структуру понятия «задание», необходимо обратить внимание на то, что в специальной литературе, теории и практике обучения термин «задание» часто используется в качестве синонима при определении термина «задача». Актуализация и утверждение этих терминов в научном обиходе обусловлены в связи с разработкой теории деятельности, или деятельного подхода в психологии. В современной психологии понятие «задача» и «решение задачи» связываются с понятием осознанного действия. А.Н. Леонтьев (1959–1975) пишет, «<...><sup>2</sup>действием называем процесс, подчиненный сознательной цели; <...>выделение и осознание целей представляет собой длительный процесс апробирования целей действием и их конкретизации в предметной ситуации; «<...>помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно–предметными условиями ее достижения; иными словами, осуществляемое действие отвечает задаче; *задача – это и есть цель, данная в определенных условиях*. Способы осуществления действия называются операциями; действия соотносительны целям, операции – условиям <...>».

В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьевым была актуализирована важнейшая теоретическая проблема психологии – проблема макро– и микроструктуры человеческой деятельности, очерченная в понятиях «деятельность – действие – операция – функциональный блок», в которой –деятельность определяется мотивом; –действие определяется целью; –операция определяется

---

<sup>2</sup> <...> Здесь и далее: данным знаком обозначены сокращения или разрыв текста при ссылке на оригинал работы. – Прим. авт. GG.

конкретными условиями ее протекания. С.Л. Рубинштейн (1940–1989) пишет: «Всякое действие человека контролируется сознанием и направляется на определенную цель; <...> оно разрешает ту или иную задачу; для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать. <...> Соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. <...> Целенаправленное человеческое действие является по существу своему решением задачи».

П.Я. Гальперин (1959–1976) пишет: «Всякое человеческое действие, независимо от того, как оно производится – физически или идеально – представляет собой объективный процесс преобразования исходного материала или положения в заданный продукт или состояние. Этот процесс не только целесообразный, но и целенаправленный, где цель как закон определяет способ и характер действия. Это – процесс решения задачи, <...> где на каждом этапе перед учеником выступает задание и так или иначе построенная и представленная ориентировочная основа действия <...>».

Термин «действие» и «двигательная задача» часто употребляются в работах Н.А. Бернштейна (1947–1966, 1991). Н.А. Бернштейн исходит из того положения, что всякое движение является ответом на возникшую задачу, характеризующуюся определенным смысловым содержанием. То есть движение, по мнению ученого, – это не механическое выполнение команды, получаемой от нервной системы, это процесс решения двигательной задачи.

Процессы решения двигательных задач находятся в центре внимания многих исследователей и практиков физической культуры и спорта (Д.Д. Донской, 1990, 1994; С.В. Дмитриев, 1991; А.В. Родионов, 1990; В.Б. Коренберг 1995 и др.). Ю.В. Верхошанский [6] рассматривает двигательное действие как упорядоченную в пространстве и времени систему операций, ориентированную на достижение конкретной цели. Функционирование такой системы в условиях активной деятельности человека предстает как процесс решения двигательной задачи». В.К. Бальсевич [3] называет двигательным действием системно организованный комплекс движений, обеспечивающий достижение поставленной цели. С.В. Дмитриев указывает [11], что в рамках теории деятельности исследование процесса решения двигательных задач относится к числу основных. «Под двигательной задачей понимается система модельных представлений об условиях, требованиях и средствах достижения целеполагаемого результата, изменяющаяся в соответствии с отношением субъекта действия к ситуации задачи. Задача существует только в форме модельных представлений, являющихся средством познания и опережающего отражения объективной реальности, и это ее отличает от задания; ее структурные элементы: ситуация задачи, условия задачи, цели задачи, целевые установки, целевые требования, целевые средства».

В.Б. Коренберг [13] указывает: «<...> двигательной задачей следует называть задачу, направленную на реализацию двигательной цели». В основе спортивной двигательной задачи лежит представление о том, как исходная двигательная ситуация может и должна быть переведена в конечную ситуацию, и каков при этом должен быть оптимальный путь решения, преобразующий исходное начало в конечный результат предполагаемой процессуальной деятельности. В воззрениях В.Б. Коренберга «ситуация – модель реальности, ориентированная на решение конкретной задачи, содержащая все то, учет чего может оказаться существенным для ее решения».

По мнению автора, решение простой СДЗ – это самый низкий уровень спортивной двигательной активности, на котором возникает и проявляется целенаправленность, т.е. направленность этой активности на реализацию цели. Комплекс «формирование простой задачи – ее решение» – это наименьшее образование, несущее основополагающие (атрибутивные), неотъемлемые черты деятельности.

Таким образом, в состав двигательной ситуации входит выполнение конкретного двигательного задания, а значит, и те требования, которые это задание предъявляет его исполнителю. Эти требования – двигательный функциональный запрос двигательного задания, т.е. заданного двигательного действия или совокупности двигательных действий с заданными характеристиками; именно это и является целевым содержанием двигательного задания, как отмечает В.Б. Коренберг в своей работе.

**Выводы:** Исходя из вышеизложенных положений, нами дано определение тренировочного задания [8]: «Тренировочное (двигательное) задание следует понимать как исполнительную форму двигательного действия (способ организации упражнения) при решении целевой двигательной (спортивной, педагогической) задачи достижения необходимых (должных) проявлений острого тренировочного эффекта в условиях разрешения проблемной ситуации определяющего (количественного) выбора факторов воздействия, т.е. операционно-технологических компонентов про-

цесса упражнения (длительности, интенсивности, числа повторений, интервалов отдыха)» (см. рисунок).

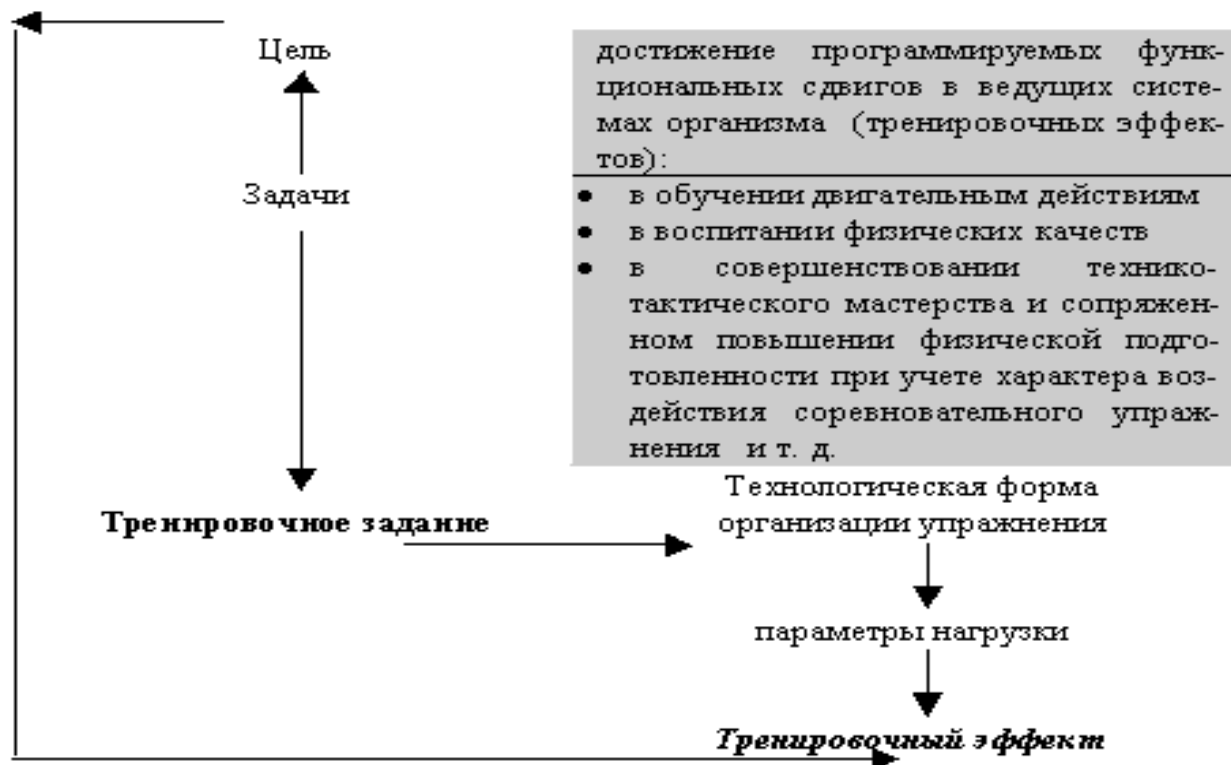


Рисунок – Соотношение структурных элементов тренировочного задания

#### Литература:

1. Алабин, В. Г. К проблеме тренировочных заданий как элемента структуры тренировочного процесса в спорте [Текст] // Теория и практика физ. культуры. – 1996. – № 12. – С. 30–31.
2. Аросьев, Д. А. Исследование некоторых форм построения предсоревновательного этапа тренировки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 735 – теория и методика физ. воспитания и спорт. Тренировки / Д. А. Аросьев; Гос. цент. Ин-т физ. культуры. – М., 1968. – 27 с.
3. Бальсевич, В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека [Текст] / В. К. Бальсевич. – М. : Советский спорт, 2009. – 220 с.
4. Бондарчук А. П. Периодизация спортивной тренировки [Текст]. – Киев : Олимпийская литература, 2005. – 303 с.
5. Вашляев, Б. Ф. Методология конструирования тренирующих воздействий [Текст] / Б. Ф. Вашляев // Теория и практика физ. культуры. – 2011. – № 2. – С. 34–37.
6. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов [Текст] / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
7. Воробьев, А. Н. Тренировка, работоспособность, реабилитация [Текст] / А. Н. Воробьев. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 272 с.
8. Германов, Г. Н. Урок легкой атлетики и тренировочные задания в нем [Текст] // Легкая атлетика : учеб. для студ. высших учеб. заведений, обучающихся по напр. «Физическая культура» и спец. «Физическая культура и спорт» / под общ. ред. Н. Н. Чеснокова, В. Г. Никитушкина. – М. : Физическая культура, 2010. – Гл. 1.10. – С. 38–43.
9. Гожин, В. В. Вариативность и двигательная одаренность в спорте [Текст]. – М. : МНПИ, 1998. – 176 с.
10. Гордон, С. М. Спортивная тренировка [Текст] : науч.-метод. пособие / С. М. Гордон. – М. : Физическая культура, 2008. – 256 с.
11. Дмитриев, С. В. Закономерности формирования и совершенствования систем движений спортсменов в контексте проблем теории решения двигательных задач [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 34 с.
12. Иссурин, В. Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки [Текст] : монография / В. Б. Иссурин. – М. : Советский спорт, 2010. – 288 с.

13. Коренберг, В. Б. Основы спортивной кинезиологии [Текст] : учеб. пособие / В. Б. Коренберг. – М. : Советский спорт, 2005. – 232 с.
14. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры [Текст] : учеб. – 3–е изд., перераб. И доп. – М. : Физкультура и спорт [ и др.], 2008. – 544 с.
15. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты [Текст] : учебник для вузов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – 5–е изд., испр. и доп. – М. : Советский спорт, 2010. – 340 с.
16. Попов, В. П. Подготовка спортсменов–подводников высокой квалификации : скоростные виды подводного спорта [Текст] / В. П. Попов. – М.: ДОСААФ, 1982. – 158 с.
17. Рогатин, В. А. Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Рогатин Владимир Анатольевич; Тамб. Гос. ун–т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2005. – 21 с.
18. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения [Текст] / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 54 с.